

Gehrmann, Axel; Hübner, Peter

Sozialer Wandel statt Transformation? Über den Zusammenhang von beruflicher Zufriedenheit und schulinternen Wirkungsmechanismen bei Lehrerinnen und Lehrern im vereinigten Berlin

Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung. Weinheim u.a. : Beltz 1997, S. 375-393. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 37)*



Quellenangabe/ Reference:

Gehrmann, Axel; Hübner, Peter: Sozialer Wandel statt Transformation? Über den Zusammenhang von beruflicher Zufriedenheit und schulinternen Wirkungsmechanismen bei Lehrerinnen und Lehrern im vereinigten Berlin - In: Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung. Weinheim u.a. : Beltz 1997, S. 375-393* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-95122 - DOI: 10.25656/01:9512

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-95122>

<https://doi.org/10.25656/01:9512>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

37. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

37. Beiheft

Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel

Ergebnisse der Transformationsforschung

Herausgegeben von Heinz-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1997 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach
Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41138

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

- 9 HEINZ-ELMAR TENORTH
Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel – Zur Einführung

Kindheit und Jugend

- 15 DIETER KIRCHHÖFER
Veränderungen in der sozialen Konstruktion von Kindheit
- 35 PETER BÜCHNER/BURKHARD FUHS/HEINZ-HERMANN KRÜGER
Transformation der Eltern-Kind-Beziehungen? Facetten der
Kindbezogenheit des elterlichen Erziehungsverhaltens in Ost- und
Westdeutschland
- 53 KLAUS BOEHNKE/DAGMAR HOFFMANN/THOMAS MÜNCH/
FRIEDERIKE GÜFFENS
Radiohören als Entwicklungschance? Zum Umgang ostdeutscher
Jugendlicher mit einem alltäglichen Medium
- 71 LOTHAR BÖHNISCH
Ostdeutsche Transformationspraxis und ihre Impulse für eine
Pädagogik der Jugendhilfe
- 89 MANUELA DU BOIS-REYMOND
Deutsch-deutsche Kindheit und Jugend aus verschiedenen
Blickwinkeln betrachtet

Schule und Schulstruktur

- 115 ULRIKE PILARCZYK
Veränderungen des schulischen Raum-, Zeit- und Rollengefüges im
Prozeß der Politisierung der DDR-Schule. Eine Oberschule in
Thüringen 1950/51
- 145 GABRIELE KÖHLER/MANFRED KUTHE/PETER ZEDLER
Schulstrukturen im Wandel: Veränderungen des Schul- und Unterrichts-
angebots in den neuen Bundesländern am Beispiel Thüringens
- 161 ILONA BÖTTCHER/MONIKA PLATH/HORST WEISHAUPT
Schulstruktur und Schulgestaltung. Die innere Entwicklung von
Regelschulen und Gymnasien – Ein Vergleich

- 183 GRIT ELSNER/HERMANN RADEMACHER
Soziale Differenzierung als neue Herausforderung für die Schule.
Erfahrungen aus einem Modellversuch zur Schulsozialarbeit in Sachsen
- 203 ANKE HUSCHNER
Fremdsprachliche Spezialklassen als Strukturmerkmal des
DDR-Schulsystems (1967/68 bis 1989/90)

Eltern und Schule im Transformationsprozeß

- 229 ELKE WILD
Bedingungen der Schullaufbahn ost- und westdeutscher Jugendlicher
am Ende der Sekundarstufe I
- 255 HANS MERKENS/ANNE WESSEL/KAREN DOHLE/GABRIELE CLASSEN
Einflüsse des Elternhauses auf die Schulwahl der Kinder in Berlin und
Brandenburg
- 277 WINFRIED MAROTZKI/KERSTIN SCHWIERING
Aspekte regionaler Schulentwicklungsplanung: Schulwegproblematik
und Ruf der Schule
- 293 RENATE VALTIN/HEIDRUN ROSENFELD
Zur Präferenz von Noten- oder Verbalbeurteilung – Ein Vergleich Ost-
und Westberliner Eltern

Lehrerarbeit und Lehrerberuf

- 307 PETRA GRUNER
Wie Neulehrer Lehrer wurden. Anlehnungs- und Abgrenzungs-
strategien in der Berufssozialisation von Neulehrern
- 333 HANS DÖBERT
Lehrerberuf und Lehrerbildung. Entwicklungsmuster und Defizite
- 357 DIETER SQUARRA
Veränderte Bedingungen für den wirtschaftsberuflichen Unterricht und
Reaktionen von Lehrerinnen und Lehrern in den neuen Bundesländern
- 375 AXEL GEHRMANN/PETER HÜBNER
Sozialer Wandel statt Transformation? Über den Zusammenhang von
beruflicher Zufriedenheit und schulinternen Wirkungsmechanismen bei
Lehrerinnen und Lehrern im vereinigten Berlin

Vergegenwärtigung der Vergangenheit

- 397 THOMAS W. NEUMANN
„Die Lehrer sind natürlich insgesamt als Berufsstand in der DDR sehr stark angegriffen worden“. Was Lehrerinnen und Lehrer heute mit der DDR-Schule verbindet
- 411 CHRISTA UHLIG
Zur Erarbeitung der bildungspolitischen Programmatik für Nachkriegsdeutschland in der UdSSR. Konzepte und Personen
- 433 ULRICH WIEGMANN
Allgemeinbildungstheorie anstatt Allgemeiner Pädagogik.
Zum Verhältnis von bildungspolitisch-doktrinäer Selbstdisziplinierung und gesellschaftspolitischer Instrumentalisierung pädagogischer Wissenschaften in der SBZ und DDR
- 455 *Autorinnen und Autoren dieses Heftes*

Sozialer Wandel statt Transformation?

Über den Zusammenhang von beruflicher Zufriedenheit und schulinternen Wirkungsmechanismen bei Lehrerinnen und Lehrern im vereinigten Berlin

Es zeigt sich hier die heilsame Wirkung der banalen Tatsache, daß jede pädagogische Botschaft auf die Dauer nur in dem Maße Gehör findet, wie sie an der Stätte der praktischen Erziehung die Probe besteht. Und diese Probe erfolgt nicht erst in Gestalt einer Gesamtabrechnung, die gleichsam in letzter Stunde den Ertrag vieltausendfältiger Bemühungen ans Licht bringt, sondern in der von Tag zu Tag sich fortspinnenden Kleinarbeit der Schulstuben; die weite Sicht, zu der zweifellos der Pädagoge an sich nicht weniger als der Politiker verpflichtet ist, spezifiziert sich unausgesetzt zu den begrenzten und wechselseitigen Perspektiven, die die jeweils zu bewältigende erzieherische Einzelaufgabe eröffnet.

THEODOR LITT

Theodor Litt eröffnete 1926 mit dieser These seinen danach vieldiskutierten Hauptvortrag „Die gegenwärtige Lage der Pädagogik und ihre Forderungen“ zum „Pädagogischen Kongreß: Die moderne Kultur und das Bildungsgut der deutschen Schule“ in Weimar, dem nach der Reichsschulkonferenz von 1920 größten Treffen professioneller Pädagogen. Ihm ging es dabei darum, nach dem allmählichen „Ausschwingen der gewaltigen Welle von pädagogischem Enthusiasmus, die wir in den Jahren der Revolution steil zu ihrer Höhe emporsteigen sahen“, Bilanz zu ziehen (LITT 1965, S. 59) und insbesondere vor dem mit den pädagogischen Reformbemühungen und pädagogischen Bewegungen nicht erst seit dem Umbruch vom Kaiserreich zur ersten deutschen Demokratie angehobenen pädagogischen Pathos zu warnen, das gleichsam unter dem Primat der Autonomie der Pädagogik begann, Staat, Wirtschaft, Kultur und gesellschaftliche Entwicklung unter die Vormachtstellung der Pädagogik zu subsumieren. Er stellte sodann die These auf, daß es verfehlt wäre, „wollte man in diesem Imperialismus eines kulturellen Grundprinzips lediglich eine Verirrung sehen“ (S. 60). Ihm hingegen ging es darum, daß sich „das Wesen der Erziehung“ nicht, „wie etwa das politische Tun, zu großen, weithin sichtbaren und spürbaren Aktionen zusammenrafft, sondern in einem unabsehbaren Netzwerk von einzelmenschlichen Bezügen über Zeit und Raum zerstreut“ (S. 62). Er plädierte damit für eine nüchterne Betrachtung der Realität der Schulstuben und der dort sich alltäglich vollziehenden Tätigkeit von Pädagogen, die nicht selbstverständlich dem pädagogischen Optimismus und Pathos einiger weniger Reformer und ihrer Zeit folgen müssen, denn sollen, zumal für ihn nicht Berufung den Erzieherstand begründete, sondern auch soziale und wirtschaftliche Erwägungen:

„Wir alle wissen, daß die *berufliche* Gestaltung des unterrichtlichen Tuns die Rekrutierung des Erzieherstandes abhängig macht von all den unberechenbaren Zufälligkeiten der sozialen und wirtschaftlichen Lage. Seitdem die Schule Staatseinrichtung, der Lehrer Staatsbeamter geworden ist, wird man Jugenderzieher, wie man Amtsrichter, Postsekretär, Finanzrat, Forstbeamter wird, d.h. in vielen, wenn nicht den meisten Fällen nach Maßgabe der Anstellungsaussichten, die dieser Berufszweig gerade bietet. Kann man, darf man solche Menschen, die vielfach bloß der Zwang der

wirtschaftlichen Konstellation gerade an diese Stelle des gesellschaftlichen Fachwerkes geschoben hat, mit der erdrückenden Last einer Verantwortung belegen, die nur für den innerlich Berufenen tragbar ist?“ (S. 62; Hervorh. i. Orig.).

LITTS nüchterne Betrachtung der Realität der Schulstuben und der sich dort alltäglich vollziehenden Tätigkeit von Pädagogen mündete in einer heute sicher als „professionell“ zu nennenden Analyse wissenschaftlicher Pädagogik der Erziehungswirklichkeit, die durch professionell arbeitende Lehrerinnen und Lehrer gestaltet wird, ohne daß diese ihre Berufsarbeit als Berufung erleben müssen:

„Das ist Privileg und Auszeichnung des *geborenen* Menschenbildners, daß ihm alles das wie von selbst zufällt, was Menschen durchschnittlichen Schlages sich auf dem Wege des Lernens, des Versuches, des Irrtums und der Berichtigung erst erwerben müssen. Für diesen Durchschnitt aber, dem nach der Natur der menschlichen Dinge nun einmal die Mehrzahl zuzuzählen ist, bedeutet es geradezu die Rettung, daß es eine ‚Methode‘ des lehrenden Tuns gibt, die nicht nur unreflektiert in der genialen Eingebung lebt, sondern auch durchdacht, gelehrt, geübt, vervollkommenet werden kann. Es gibt keine Eingiebung des pädagogischen heiligen Geistes, die den Genannten den Durchgang durch eine regelrechte pädagogisch-didaktische ‚Meisterlehre‘ abnehmen könnte. Lernen wir also wieder, dem erzieherischen Handwerkertum die ihm gebührende Ehre zu geben, dieweil es für so viele das Höchste bedeutet, was sie erreichen können!“ (S. 96; Hervorh. i. Orig.).

1. Fragestellung

Der folgende Beitrag berichtet über erste Ergebnisse der größten Berliner Lehrerbefragung nach der Wende („Erfahrungen und berufliches Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern in Berlin“). Im Rahmen der Projektgruppe 5, „Die Transformation der Lehrerrolle in den neuen Bundesländern“, der Berliner Forschergruppe „Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern“ wurden von Mai bis Juli 1996 insgesamt 854 Lehrerinnen und Lehrer in beiden Stadtteilen befragt (Hauptuntersuchung – Stichprobe 3025 Befragte; West 1169, Ost 1856). In der Projektgruppe¹ sollte insbesondere der Frage nachgegangen werden, ob die Umstellung von einem zentralstaatlichen Bildungssystem hin zu einem föderalen mit Konkurrenzlagen einzelner Schulen und Schulformen (*institutionelle Transformation*) und der Übergang von einer partikularen Orientierung der Lehrerinnen und Lehrer zum einzelnen Schüler hin zu einer universalen im PARSONSSchen Sinne, die insbesondere Leistung legitimiert (*habituelle Transformation*), zu einer Veränderung oder Verfestigung der alten Berufsrolle bei Lehrerinnen und Lehrern in den neuen Ländern führen. Berlin wurde dabei als Ort einer ersten Untersuchung für eine vergleichende Analyse gewählt, weil hier bereits mit dem 1. August 1991 die beiden ursprünglich geteilten Schulsysteme unter den rechtlich-institutionellen Vorgaben des Westberliner Schulgesetzes zu einem einheitlichen großen regionalen Schulsystem zusammengeführt und dabei die Ostberliner Schulorganisation entsprechend umgebaut wurden. Damit wurden zugleich

1 In der Projektgruppe arbeiten neben den Autoren JÜRGEN BECK, ANDREAS SCHULZ und HANS-JOACHIM VOGLER. Wir bedanken uns an dieser Stelle für ihre kritisch-konstruktiven Anmerkungen zu diesem Beitrag.

auch die östlichen und westlichen Berufskulturen der Lehrerinnen und Lehrer in einem Schulsystem wirksam (vgl. HÜBNER 1996a).

Die tiefgreifenden, hochkomplexen Änderungen des institutionellen Rahmens von Schule, das dadurch sich wandelnde Verhältnis der Schule zu anderen gesellschaftlichen Teilbereichen, aber auch der strukturelle Umbau der Schulorganisation und die sich insgesamt wandelnde schulverfassungsrechtliche Lage erzeugen für die hiervon betroffenen Lehrer eine Veränderung ihrer beruflichen Situation. Dieser institutionelle Umstellungsprozeß erzeugt Probleme, die wie deren Bewältigung zugleich folgenreich für die Aneignung eines gewandelten Berufsverständnisses sein können und Auswirkungen auf das individuelle Engagement und Desengagement der Lehrerinnen und Lehrer besitzen. Dabei folgen die Änderungen in der Selbstausslegung der eigenen Berufsrolle sowie die berufskulturellen Grundorientierungen nicht automatisch und vor allem nicht ohne Zeitverzug den Änderungen im institutionellen Rahmen der Schule, noch sind sie möglicherweise überhaupt eindeutig. Sie hängen sowohl von den biographischen Vorerfahrungen ab und werden auch von der spezifischen Arbeitssituation an der Einzelschule bestimmt. Zum Teil läßt der institutionelle Rahmen aber auch sehr unterschiedliche Spielräume seiner Interpretation und der Selbstinterpretation der beruflichen Rolle zu. Die Balancierung von institutionellen Ansprüchen und spezifischen Selbstinterpretationen des beruflichen Handelns ist deshalb durch den institutionellen Rahmen keineswegs eindeutig determiniert. Sie ergibt sich vielmehr erst aus der Verarbeitung der eigenen Erfahrung mit dieser „neuen Wirklichkeit“. Ob es hierbei zu einem tiefgreifenden Umbau des beruflichen Selbstverständnisses überhaupt kommt, ob die Balancierung institutioneller Ansprüche und des beruflichen Selbstverständnisses gelingt oder mißlingt, ist eine durchaus offene Frage, weil die normativen Implikationen der schulstrukturellen Transformation keineswegs eindeutig sind.

Für die Hauptuntersuchung wurde ein Fragebogen neu konstruiert, der Ergebnisse einer von HÜBNER (1994) bei 655 Berliner Lehrerinnen und Lehrer durchgeführten Befragung zu „Arbeitszeit und Arbeitsbelastung“ mit aufnahm (vgl. HÜBNER 1994, 1996a, b, c). Insgesamt beleuchtet dieser neue Bogen auf 22 Seiten 14 Themengebiete mit 384 Items: Fragen zum beruflichen Werdegang und zur gegenwärtigen Arbeitssituation (I), Fragen zur Belastung durch die Berufsarbeit sowie zur Berufszufriedenheit (II), Fragen zum Sozialprestige des Berufs im Fremd- und Eigenurteil (III), Fragen zur Autonomie und Heteronomie der Berufsarbeit (IV), Fragen zum Wandel der Berufsarbeit und zu den beruflichen Anforderungen (V), Einstellungen zur Schul- und Bildungspolitik sowie eigene Innovations- und Reformbereitschaft (VI), Fragen zur Kooperation und Kommunikation im Lehrerkollegium (VII), Fragen zur Bedeutung der Schulleitung und dem Verhältnis zu ihr (VIII), Probleme bei der täglichen Unterrichtsarbeit sowie den Beziehungen zu den Schülern (IX), normative Interpretationen der Aufgabe von Schule, dem Beruf des Lehrers und den Anforderungen an Schüler (X), Auffassungen über Unterricht und Erziehung in der Schule sowie methodisch-didaktische Orientierungen und deren theoretische wie praktische Begründbarkeit (XI), das Verhältnis von Schulverwaltung und Schulaufsicht und deren Aufgaben (XII), die Rolle von Fort- und Weiterbildung unter dem Gesichtspunkt der Kompetenzerhaltung, der Selbstkontrolle und der Fremdkontrolle (XIII), Fragen zu normativ-ethischen Auslegungen der eigenen Berufsrolle.

Für den vorliegenden Beitrag beschränken wir uns auf die Darstellung der Themengebiete *Berufszufriedenheit, Kooperation und Kommunikation im Lehrerkollegium, Bedeutung der Schulleitung und Probleme bei der täglichen Unterrichtsarbeit*. Wir sehen dies aus drei Gründen als geboten an:

- 1) Schon unsere Analyse empirischer Untersuchungen aus der Bildungsforschung im Rahmen der Transformation hatte darauf verwiesen, daß die Frage nach divergenten bzw. konvergenten Einstellungen im Ost-West-Vergleich dazu Anlaß gab, eher von Ähnlichkeiten zu sprechen, wenn globale Wertorientierungen und Muster abgefragt werden, und Unterschiede offenkundiger werden, wenn die Nahbereiche der täglichen Arbeit vorzustellen sind (vgl. GEHRMANN/HÜBNER/WERLE 1995, S. 69).
- 2) Die bis dato vorgelegten Forschungsergebnisse konnten dabei zeigen, daß der „Wandel der Berufsrolle der Lehrer in der ehemaligen DDR ... nicht auf eine allgemeine, für alle geltende Grundstruktur rückführbar [ist]“ (ebd.), daß vielmehr die Varianz, bezogen auf die Schulart, berücksichtigt werden muß, weil der „Wandlungsprozeß ... von den Akteuren in unterschiedlicher Weise angenommen [wurde]. Es gibt eine Varianz in bezug auf alte und junge Lehrer, Frauen und Männer, alles bei deutlichen Schulformunterschieden und einzelschulischen Ausprägungen“ (S. 70; vgl. dazu die Berliner Arbeiten von RIEDEL u. a. 1994; GEHRMANN 1996).
- 3) Die empirische Schulforschung in Deutschland hat uns seit den Arbeiten von FEND u. a. immer wieder gezeigt, daß die Einzelschule und die Schulart, in der Lehrer unterrichten, einen deutlichen Einfluß auf die Güte von Schulleistung und beruflicher Zufriedenheit besitzen (vgl. RUTTER u. a. 1980; FEND 1982; BAUMERT 1986; AURIN 1990; TILLMANN 1989; TERHART 1994; TERHART u. a. 1994). Zwar gab es auch deutliche Kritik an diesem Ansatz (vgl. ROLFF 1991), doch gehört diese Perspektive heute „ja zu den gesicherten Befunden“ (TENORTH 1996, S. 286).

Mit diesem Beitrag wollen wir deshalb auf die schulformbezogene Varianz beruflicher Zufriedenheit hinweisen, die den Ost-West-Gegensatz zwar nicht aufhebt, aber zumindest doch deutlich konterkariert, und andeuten, daß das berufliche Selbstverständnis und die erworbene Erfahrung der Ostberliner Lehrerinnen und Lehrer an die neuen beruflichen Anforderungen durchaus anschlußfähig ist. Die Schwierigkeiten der Lehrer in der institutionellen Transformation wurden durch die Erziehungswirklichkeit der neuen Schule (gegliedertes Schulsystem, Konkurrenzlagen, allgemeine Bildungspolitik usw.) zuerst und beständig erzeugt, so unsere These. Damit nähern sich Unterschiede zwischen Ost- und Westberliner Lehrerinnen und Lehrer in bezug auf die Einschätzung der Lehrerarbeit selbst und ihrer öffentlichen Anerkennung bzw. Nichtanerkennung durch die allgemeine Bildungspolitik an. Erhalten bleiben Unterschiede in der konkreten Berufsarbeit und den Berufsvollzügen in den einzelnen Schularten mit Kollegen, Direktoren und Schülern, die habituelle Transformation (Kooperations- und Kommunikationsbeziehungen im Kollegium, Interaktionsbeziehungen zwischen Lehrern, Schulleitung und Schülern unter den neuen demokratischen Schulverhältnissen, das Verständnis von Unterricht usw.). Oder, anders gesprochen: Die professionelle Lehrerarbeit beförderte unter unterschiedlichen gesellschaftlichen Bedingungen in Deutschland im 20. Jahrhundert ähnliche habituelle Ausprägungen, die für ideologische Angriffe von Politik und Verwaltung unverfügbar sind und von einem in das andere gesellschaftliche System übertragen werden können (vgl. TILLMANN 1993). Alte Routinen können damit zwar neue Anforderungen überlagern, die dennoch bewältigt werden,

Kontinuität im Wandel, aber auch Wandel durch Kontinuität. Ohne diese Perspektive ließe sich heute die allgemeine „Ruhe an der Lehrerfront“ im Rahmen der Transformation gar nicht erklären, nimmt man andere gesellschaftliche Bereiche wie Politik, Wirtschaft und Kultur einmal als Vergleich. Institutionelle wie habituelle Transformationen, die Folgen der Umbrüche von einem gesellschaftlichen System in ein anderes, sind dann vor dem Hintergrund deutscher Schulgeschichte nicht als Brüche zu deuten, sondern als sozialer Wandel, als ein Prozeß nachholender Modernisierung, der Unterschiede nach und nach angleicht, aber nicht einebnet. Diese Unterschiede sind im System des kooperativen Föderalismus in Deutschland auch unter den alten westdeutschen Verhältnissen im übrigen zwischen den einzelnen Bundesländern immer präsent geblieben und gelten geradezu als Voraussetzung kultureller Identität. Oder, mit LITT gesprochen:

„... die Unruhe *kommt von selbst*, so wahr doch die Wogen der stürmisch bewegten Zeit unausbleiblich in die Stille der Schulstuben und vor allem in die Räume der Unterrichtsverwaltungen hineinschlagen“ (LITT 1965, S. 98; Hervorh. i. Orig.).

2. Stichprobe, Rücklauf und methodisches Vorgehen

Der Hauptuntersuchung liegt eine nach Region (Berlin-Ost, Berlin-West) und Schulart (Grundschule, Haupt-, Real-, Gesamtschule, Gymnasium und Sonderschule) geschichtete Zufallsstichprobe zugrunde, deren Basis die Grundgesamtheit aller Berliner Lehrerinnen und Lehrer aus dem Schuljahr 1994/95 ist. Gezogen wurde sie über 20% aller Schulen in den einzelnen Schularten (Urnenverfahren) in den beiden Regionen (insgesamt 178; Ost 85, West 93). In den einzelnen Schularten sollten zunächst 7% aller Lehrerinnen und Lehrer einen Fragebogen erhalten. Nach den Erfahrungen der Berliner Untersuchungen von RIEDEL u. a. aus dem Erhebungsjahr 1991 und HÜBNER (1994) gingen wir jedoch davon ab und erhöhten im vorhinein die Ostberliner Stichprobe um 50% auf 14% aller dort Unterrichtenden, um in einzelnen Schularten überhaupt rechenbare Zellenbesetzungen zu erhalten. Demnach bestand die Stichprobe aus 1856 Ostberliner und 1169 Westberliner Lehrern, insgesamt 3025. Die Schulleiter der gezogenen Schulen erhielten einen Satz an Fragebögen und gaben sie nach einem Zufallsverfahren an die Lehrerinnen und Lehrer weiter, die sie an die Freie Universität Berlin individuell zurücksendeten.

Unsere These, daß tendenziell der Ostberliner Rücklauf 50% unter dem des Westberliner liegen würde, bestätigte sich nicht ganz. Insgesamt haben 22,31% der Ostberliner Lehrerinnen und Lehrer ihren Bogen zurückgesandt (414) und 37,04% der Westberliner (433). Wir halten dies für ein gutes Ergebnis, nimmt man einmal die Befragungen von TERHART u. a. (1992) zu Berufsbiographien als Vergleich aus, bei der die Stichprobe der Lehrerinnen und Lehrer direkt über das Niedersächsische Landesverwaltungsamt gezogen wurde und der bereinigte Rücklauf bei 44,5% lag (vgl. TERHART u. a. 1994, S. 43). Durch unsere Ziehungsverzerrung liegt der Anteil der Ostberliner Lehrerinnen und Lehrer in der Stichprobe etwas höher als in der Grundgesamtheit. Insgesamt sind die Ostberliner Grundschullehrer dennoch leicht unterrepräsentiert und Gymnasiallehrer in beiden Stadthälften überrepräsentiert, wovon eigentlich immer auszugehen ist. In der Grundgesamtheit sind im Ostteil der Stadt 19,7% Männer, in der Stichprobe 22,9% (Westteil $N=35,6\%$; $n=30,6\%$). Unser Fragebogen bestand im Themengebiet *Kooperation und Kommunikation im Lehrerkollegium* aus 17, im Themengebiet *Schulleitung* aus 15 und im Themengebiet *Unterrichtsarbeit* aus 18 Items. Über Faktorenanalysen nahmen wir Komplexitätsreduzierungen in den Gebieten vor und konstruierten neue Variablen ab einer Faktorenladung von 0.6 in den Regionen und Schularten. Die in diese eingegangenen alten Items unterzogen wir dabei einer Reliabilitätsprüfung (Cronbachs Alpha 0.6). Bivariate Korrelationen gaben uns darüber Aufschluß, ob die ermittelten neuen Variablen tatsächlich in den Regionen und Schularten in die gleiche Richtung wiesen. Schließlich rechneten wir ein multiples Regressionsmodell aus den gewonnenen schulinternen unabhängigen Variablen auf die abhängige Variable *Berufszufriedenheit*, die wir aus der Untersuchung von TERHART u. a. (1994) übernahmen.

3. Berufszufriedenheit

Im Gegensatz zur Darstellung der Lehrerarbeit in der Öffentlichkeit und den eigenen berufsbezogenen Kognitionen (nicht empirisch) wurde bei Befragungen immer wieder deutlich, daß die befragten Lehrerinnen und Lehrer im Durchschnitt zu über 60% angaben, sie seien mit ihrer derzeitigen beruflichen Situation durchaus zufrieden. TERHART u. a. prüften dies für ihre Population niedersächsischer Lehrerinnen und Lehrer über die fünferskalierte Aussage: „Mit meiner gegenwärtigen Berufssituation bin ich insgesamt – sehr zufrieden (1) bis gar nicht zufrieden (5).“ In der verbalisierten Umsetzungsform für die Darstellung der Skala hieß dies für die Autoren, daß 8,9% der Befragten sehr zufrieden mit ihrer beruflichen Situation waren und 54,9% zufrieden, 24,3% kreuzten den Wert 3 an, 9,7% waren nicht zufrieden und 2,2% gar nicht zufrieden (vgl. TERHART u. a. 1994, S. 124).

Für unsere Berliner Befragung wollten wir diese Werte im Ost-West-Vergleich prüfen, modifizierten leicht die Fragestellung, um in der Diktion unseres Fragebogens zu bleiben, und gaben ein fünferskaliertes Antwortmuster vor. Die Frage lautete dann: „Alles in allem, wie zufrieden sind Sie mit Ihrer derzeitigen beruflichen Situation? – sehr zufrieden (1), durchaus zufrieden (2), kann ich nicht sagen (3), eher unzufrieden (4), sehr unzufrieden (5).“

Zunächst stellten wir im Ost-West-Vergleich fest, daß 71% aller befragten Ostberliner Lehrerinnen und Lehrer mit ihrer derzeitigen beruflichen Situation durchaus zufrieden bzw. sehr zufrieden waren (West 72,9%). Der Mittelwert lag im Ostteil der Stadt bei 2.42 (Stdv. 0.95) und im Westteil bei 2.39 (Stdv. 0.97), signifikant wurde dieser Unterschied nicht. Das heißt, Ost- und Westberliner Lehrerinnen und Lehrer insgesamt schätzten ihre berufliche Zufriedenheit ähnlich ein, obwohl gerade die Ostberliner Lehrerinnen und Lehrer nach wie vor erheblichen Umstellungsprozessen ausgesetzt sind und die Befragung zu einem Zeitpunkt stattfand, als das Berliner Bildungswesen von den größten öffentlichen Protesten seit der Wende begleitet wurde (Frühjahr 1996). Wir verfolgten sodann die Spur der schulformbezogenen Unterschiede in bezug auf diese Einschätzung (s. Tab. 1).

Hier zeigte sich, daß die Spannweite der Zustimmung zu beruflicher Zufriedenheit zwischen 52% bei Gesamtschullehrern an Schulen ohne Oberstufe im Westteil der Stadt und 86,2% bei Gesamtschullehrern mit gymnasialer Oberstufe auch im Westteil schwanken konnte. Der Mittelwertvergleich über die Region Ost-West brachte signifikante Unterschiede nur in bezug auf die Gruppe der Unterrichtenden an Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe. Für uns heißt dies, daß wir bei allen weiteren Analysen die Gruppe der Gesamtschullehrer im Auge behalten müssen, die anscheinend am stärksten mit Schwierigkeiten im Ostteil zu kämpfen hat, bzw. die Gruppe der Gesamtschullehrer im Westteil der Stadt, die ohne gymnasiale Oberstufe unterrichten.

Schließlich prüften wir fünferskaliert mit zwei Items, ob u. a. die Einschätzung über die Bildungspolitik in Berlin sich regional unterschied: „1. Mit der Schulpolitik in den letzten fünf Jahren bin ich zufrieden. 2. Die neue Organisation der Schulverwaltung hat sich bewährt.“ Wir erwarteten extreme Ablehnung gegenüber der politischen Entwicklung und wollten diese vor dem Hintergrund der allgemeinen Berufszufriedenheit aufzeigen.

Tabelle 1: Alles in allem, wie zufrieden sind Sie mit Ihrer derzeitigen beruflichen Situation?

Region %	sehr zufrieden 1	durchaus zufrieden 2	kann ich nicht sagen 3	eher unzufrieden 4	sehr unzufrieden 5
Ost Grundschule	7.7	70.6	7.0	13.3	1.4
West	15.5	58.2	6.7	18.6	1.0
Ost Hauptschule	0.0	70.0	0.0	30.0	0.0
West	4.0	52.0	4.0	36.0	4.0
Ost Realschule	15.4	57.7	11.5	15.4	0.0
West	13.8	62.1	10.3	13.8	0.0
Ost Gesamtschule ohne OG	4.2	52.1	4.2	39.6	0.0
West	0.0	52.4	0.0	38.1	9.5
Ost Gesamtschule mit OG	6.4	51.1	6.4	36.2	0.0
West	3.4	82.8	10.3	3.4	0.0
Ost Gymnasium	13.1	58.6	11.1	14.1	3.0
West	7.4	67.4	5.3	17.9	2.1
Ost Sonderschule	10.0	63.3	6.7	20.0	0.0
West	6.5	67.7	6.5	16.1	3.2

76,9% der Ostberliner Lehrerinnen und Lehrer waren mit der Schulpolitik in den letzten fünf Jahren wenig bzw. gar nicht zufrieden und sogar 84,4% der Westberliner. Die Einführung des neuen Landesschulamtes in Berlin hatte sich nach Ansicht von 82,2% der Ostberliner Lehrerinnen und Lehrer überhaupt nicht bzw. wenig bewährt; 92,0% der Westberliner Lehrer meinten dies. Beide Items zeigten im Mittelwertvergleich signifikante Unterschiede bei übereinstimmenden Standardabweichungen. Eine schulformbezogene Varianz ließ sich auch feststellen. Am kritischsten gegenüber der Schulpolitik sind im Mittel und auch absolut die Westberliner Gymnasiallehrer und ihre Kollegen an Ostberliner Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe. Zu 88,3% bzw. 85,1% gaben sie an, mit dieser wenig bzw. gar nicht zufrieden zu sein (West: Grundschule [G] 81,0%, Hauptschule [OH] 92,0, Realschule [OR] 86,2, Gesamtschule ohne Oberstufe [O] 81,0, Gesamtschule mit Oberstufe [O/OG] 82,8; Ost: G 73,9, OH 80,0, OR 80,9, O 79,2, Gymnasium [OG] 74,2).

Zusammengefaßt heißt dies für uns: Westberliner Lehrerinnen und Lehrer sind deutlich kritischer gegenüber der Schulpolitik in der Stadt als ihre Ostberliner Kollegen, obwohl sie tendenziell etwas stärker mit ihrer beruflichen Situation zufrieden sind. Die berufliche Zufriedenheit übertrifft dabei noch die Werte der Untersuchung von TERHART u. a., die absolut (ohne Schulformvarianz) eine Zufriedenheit von 63,8% (sehr zufrieden bzw. zufrieden) ermittelten. Der Ab-

weis der schulpolitischen Entscheidungen über die letzten fünf Jahre in der Stadt bei der Gesamtpopulation wirkt sich dabei überhaupt nicht auf die berufliche Zufriedenheit aus, zumindest in dem ermittelten Fragerahmen. Selbstbezogene Kognitionen, die Zufriedenheit mit der beruflichen Rolle und die Einschätzung der schulpolitischen Entscheidungen durch Administration und Politik werden deutlich getrennt gehalten. Dabei gibt es keine Ost-West-Unterschiede.

4. Kooperation und Kommunikation im Kollegium

Für die Beantwortung der Frage nach dem weiteren Verlauf des Wandels der berufskulturellen sowie der unterrichtlichen Grundorientierungen von Lehrern und Lehrerinnen sowie der weiteren Entwicklung der Schulkultur überhaupt ist die Analyse der schulischen Kontextbedingungen sowie ihrer Perzeption wichtig, unter denen Lehrer und Lehrerinnen mit unterschiedlichen berufskulturellen Grundorientierungen arbeiten. In einem ersten Zugriff haben wir deshalb den Zusammenhang untersucht, in dem Berufszufriedenheit, Isolation und Überlastung bei Lehrern mit hoher bzw. niedriger traditionalistischer Grundorientierung (*tradior*) bei einer von ihnen als gemeinsam geteilten schulkulturellen Zukunftsperspektive (integriert) bzw. bei deren Fehlen (desintegriert) stehen.

Die Variable hohe bzw. niedrige traditionalistische Orientierung (*tradior*) erzeugten wir aus einer Addition von drei fünferskalierten Items – (1) trifft völlig zu bis (5) trifft gar nicht zu („Bei allen Anstrengungen, die Schule zu modernisieren, darf man nicht vergessen, daß es Dinge gibt, die bewahrt werden müssen; Man sollte Methoden nicht einfach aufgeben, die sich als brauchbar erwiesen haben; Es ist besser, selbst nicht ganz vollkommene Methoden und schulische Einrichtungen beizubehalten, als Veränderungen einzuführen, deren Erfolg ungewiß ist“); *tradior* konnte demnach zwischen drei und 15 Rohpunktwerten erreichen. Die Mittelwerte verglichen wir in bezug auf die Region (Ost-West) und die Schularten in den Regionen. Wir beschränken uns im folgenden aus Platzgründen auf die Grundschulen (G), die Gesamtschulen ohne (O) und mit Oberstufe (O/OG) sowie die Gymnasien (OG).

Der Mittelwertvergleich erbrachte sowohl in bezug auf den bloßen regionalen Vergleich signifikante Unterschiede als auch in bezug auf die Schularten in den Regionen. Im Ostteil der Stadt lag er ohne den Einbezug der Schularten bei 7.01, im Westteil bei 8.25 (Stdv. 1.74 bzw. 2.06). Demnach sind alle befragten Ostberliner Lehrerinnen und Lehrer tendenziell traditioneller orientiert als ihre Westberliner Kolleginnen und Kollegen. In den Schularten zeichnen die Ostberliner Grundschullehrer am traditionalsten (Mean 6.52) und im Westteil die Gesamtschullehrer an Schulen mit Oberstufen (8.03), gleich gefolgt von den Gymnasiallehrern (8.06) (Ost: O 6.96, O/OG 7.18, OG 7.47; West: G 8.30, O 8.40).

Integrierte bzw. desintegrierte schulkulturelle Milieus ergaben sich für uns aus dem Item: „In unserem Kollegium herrscht eine große Übereinstimmung darüber, wie unsere Schule in Zukunft aussehen soll.“ Dabei zeigte sich im Ost-West-Vergleich, daß es, bis auf die Gesamtschulen mit Oberstufe im Ostteil der Stadt, zukunftsübereinstimmender bzw. integrierender an Ostberliner Schulen in der Wahrnehmung der Lehrerinnen und Lehrer zugeht als an den Vergleichsschularten im Westteil der Stadt (Mean-Ost insgesamt 3.08 bzw. -West 3.40).

Um nun festzustellen, wie Lehrerinnen und Lehrer Belastungen („Ich fühle mich häufig überla-

Tabelle 2: Isolation, Zufriedenheit und Überlastungsempfinden in unterschiedlichen Schulmilieus

Indizes	Ost				West			
	1 traditionell-integriert	2 traditionell-desintegriert	3 experimentell-integriert	4 experimentell-desintegriert	1 traditionell-integriert	2 traditionell-desintegriert	3 experimentell-desintegriert	4 experimentell-desintegriert
Mean Isolation	7.52	6.57	7.53	6.76	7.51	6.51	8.18	6.36
Stdv. Isolation	1.79	2.01	1.72	1.75	1.67	1.93	1.27	1.64
Mean Zufriedenheit	2.24	2.73	2.33	2.56	2.16	2.61	2.19	2.54
Stdv. Zufriedenheit	0.87	1.00	0.71	1.08	0.74	1.00	0.95	1.05
Mean Überlastung	3.06	2.80	3.11	3.06	3.24	2.93	3.17	2.83
Stdv. Überlastung	0.97	1.08	0.92	1.00	0.83	1.19	0.96	1.00

stet“), Isolation („Im Grunde arbeitet jeder für sich und nimmt von den Schwierigkeiten des anderen kaum Kenntnis“, „Wenn man mit Kollegen über die eigenen Unterrichtsprobleme spricht, hat man häufig das Gefühl, daß man der einzige ist, der solche Probleme hat“) und ihre berufliche Zufriedenheit („Alles in allem, wie zufrieden sind Sie mit Ihrer derzeitigen Situation?“) in unterschiedlichen schulischen Milieus wahrnehmen, erzeugten wir eine neue Variable mit extremen Ausprägungen in bezug auf traditionelle bzw. experimentelle Orientierung in integrierten bzw. desintegrierten Milieus.

Aus Tabelle 2 wird sichtbar, daß Ostberliner Kollegen mit einer eher traditionalistischen Grundorientierung in Schulen mit einer eher desintegrierten schulkulturellen Zukunftsperspektive das höchste Ausmaß an Isolation empfinden, die niedrigste Berufszufriedenheit besitzen und ein überdurchschnittliches dauerhaftes Überlastungsempfinden äußern. Umgekehrt sind Lehrer mit einer traditionalistischen Grundorientierung in schulkulturell homogenen Milieus weniger isoliert, äußern die größte Berufszufriedenheit und ein unterdurchschnittliches dauerhaftes Überlastungsempfinden. Ostberliner Lehrer mit einer eher experimentellen Grundorientierung sind in schulkulturell heterogenen Milieus isolierter als in schulhomogenen Milieus. Die am wenigsten sich als isoliert empfindende Lehrergruppe ist die Gruppe der Lehrer und Lehrerinnen mit experimenteller Grundorientierung in Westberliner Schulen. Diese Lehrergruppe besitzt zugleich mit der Westberliner Gruppe der traditionalistisch-integrierten eine überdurchschnittliche Berufszufriedenheit und äußert unterdurchschnittlich das Empfinden einer dauerhaften Überlastung.

Welche Bedeutung diese psychosozialen Konstellationen für den Wandel der berufskulturellen Orientierungen und der schulkulturellen Entwicklung besitzen, läßt sich beim augenblicklichen Stand der Analyse unserer Daten noch nicht abschließend sagen. Es ist aber zu vermuten, daß Lehrer und Lehrerinnen in homogenen Schulmilieus mit einer traditionalistischen Grundorientierung

sehr viel weniger Anlaß haben, ihre berufskulturellen Orientierungen zu ändern, als in heterogenen schulkulturellen Milieus. Ob die sowohl nach dem Grad ihrer Isolation, ihrer relativ geringen Berufszufriedenheit sowie dem Ausmaß ihrer dauerhaften Überlastungen psychosozial am stärksten betroffene Gruppe der Ostberliner Lehrer mit einer traditionalistischen Grundauffassung zu einem Wandel ihrer beruflichen kulturellen Überzeugung gelangen werden oder ob sie eher resignieren werden, muß noch untersucht werden.

Das Themengebiet *Kooperation und Kommunikation im Kollegium* versuchten wir mit 17 Items abzudecken, die insbesondere auf integrative und kommunikative Elemente bzw. deren Gegenteil im Kollegium abhoben, um so eine mehr oder weniger kooperative und kommunikative Interaktionsstruktur in den einzelnen Schularten abbilden zu können. In den Extremen hatten wir dabei die TERHARTschen vier Muster kommunikativer Beziehungen in einem Kollegium vor Augen, die er einmal heuristisch über Lehrerzimmer erhoben hatte. Demnach gibt es Schulen, in denen es zugehe wie in „Wallensteins Heerlager“ (TERHART 1987, S. 440), welche, in denen wehe ein „geschäftsmäßiger Wind“ (ebd.), welche, in denen der hinzukommende Gast „schon beim Eintreten eine gewisse Beklommenheit angesichts der Grabeskälte, die einem entgegenschlägt“ (S. 441), spürt, und letztlich solche, deren Lehrerzimmer „ständig“ leer sei (ebd.). „Wallensteins Heerlager“ stand dabei für uns als kommunikativer und integrierender Stil, „Leere“ für genau das Gegenteil. Dabei ist uns bewußt, „daß Kooperation über das Notwendigste hinaus ... noch nicht ausreichend praktiziert wird“ (AURIN 1993, S. 134) und im Schulalltag auch in vermeintlich „guten Schulen“ in der Regel unterdeterminiert bleibt.

Wir rechneten über die Regionen und die Schularten im einzelnen Faktorenanalysen und prüften die gefundenen Items auf Reliabilität. Schließlich konstruierten wir durch Addition daraus drei neue Variablen, die wir an dieser Stelle vorstellen wollen. Die Skala reichte von „trifft völlig zu“ (1) bis „trifft gar nicht zu“ (5). Die neu konstruierten Variablen konnten demnach zwischen drei und 15 bzw. zwei und 10 Rohpunktwerten bei drei bzw. zwei zusammengeführten Items erreichen:

1. iso: „Im Grunde arbeitet jeder für sich und nimmt von den Schwierigkeiten des anderen kaum Kenntnis.“

„Als Lehrer/in muß man mit seinen Problemen selbst fertig werden.“

„Wenn man mit Kolleg(innen) über die eigenen Unterrichtsprobleme spricht, hat man häufig das Gefühl, daß man der/die einzige ist, der/die solche Probleme hat.“

(*Individuelle Isolationsgefühle*)

2. koopera: „Meine Kollegen sind sehr zufrieden, daß sie an dieser Schule arbeiten können.“

„Im Kollegium unserer Schule herrscht eine große Übereinstimmung darüber, wie unsere Schule in Zukunft aussehen soll.“

„Bei Veranstaltungen außerhalb des Unterrichts beteiligen sich sehr viele Kolleg(innen).“

(*Zukunftsübereinstimmung/Gemeinsamkeit*)

3. antkoop2: „In unserer Schule gibt es mehrere Gruppen von Kolleg(innen), die eher selten miteinander kooperieren.“

„Wenn sie eine Alternative hätten, würden manche Kolleg(innen) unsere Schule lieber heute als morgen verlassen.“

(*Desintegrationsempfinden*)

Tabelle 3 macht zunächst darauf aufmerksam, daß es, bis auf die Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, keine signifikanten Unterschiede in bezug auf individuelle Isolationsgefühle und Desintegrationsempfinden zwischen den beiden Stadthälften in den Schularten gibt. Unterschiede werden jedoch bei Zukunftsübereinstimmung und Gemeinsamkeit im Ost-West-Vergleich signifikant.

Tabelle 3: Kooperation und Kommunikation im Kollegium

Indizes	Schulart	Ost		West		sig. $p \leq 0.05$
		Mean	Stdv.	Mean	Stdv.	
Individuelle Isolationsgefühle (iso)	G	10.40	2.60	10.80	2.53	–
	O	10.94	2.65	11.76	1.92	–
	O/OG	9.28	2.51	10.97	2.26	0.004
	OG	9.94	2.58	9.35	2.64	–
Zukunftsübereinstimmung/ Gemeinsamkeit (koopera)	G	7.84	2.44	8.67	2.06	0.001
	O	8.33	1.89	8.80	2.33	–
	O/OG	10.09	1.69	8.62	1.40	0.000
	OG	8.64	1.60	9.64	1.79	0.000
Desintegrationsempfinden (antkoop2)	G	6.72	1.88	6.49	1.93	–
	O	6.13	1.66	5.48	1.86	–
	O/OG	5.04	1.97	6.69	0.98	0.000
	OG	6.19	1.58	5.83	1.86	–

Das heißt, in den Ostberliner Kollegien besteht eine deutlichere Homogenität in bezug auf den Status quo an den Schulen und die zu antizipierende Zukunft. Die Schulen verstehen sich stärker als Handlungseinheiten. Was dies konkret heißt, muß an dieser Stelle noch offenbleiben.²

Das Muster im Vergleich über die ermittelten Gemeinsamkeiten kann für den Ostteil lauten: In Grundschulen und Gesamtschulen ohne gymnasiale Oberstufe besteht eine stärkere Übereinstimmung und Zufriedenheit in bezug auf Kooperation im Kollegium als an Gymnasien. Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe fallen aus diesem Vergleich vollkommen heraus. In ihnen gibt es das größte Desintegrationsempfinden und die geringste Zukunftsübereinstimmung bzw. Gemeinsamkeit in den Kollegien. Dieses Muster wird in den nächsten Analyseschritten jeweils zu prüfen sein. Unsere These dazu lautet im übrigen: Ostberliner Gesamtschullehrer an Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe haben deshalb die größten Desintegrationsempfindungen, weil sie sich im Gegensatz zu ihren Kollegen in Schulen ohne gymnasiale Oberstufe noch nicht auf ihr neues Klientel eingelassen haben bzw. akzeptieren, daß nur zwischen ca. 1 bis 12% ihrer aufgenommenen Schüler überhaupt eine gymnasiale Empfehlung nach Klasse 6 besitzen. Ihr berufliches Selbstverständnis orientiert sich am Gymnasiallehrer, ist aber mit den beruflichen Anforderungen der Schulart, zumindest so wie sie sich im Ostteil Berlins bisher ausdrückte, eher inkommensurabel. Dies wird in den Kollegien dabei nicht diskutiert.

Im Westteil hingegen zeigt sich, daß insgesamt bei geringerer Variationsbreite in den einzelnen Schularten Desintegrations- und Isolationsgefühle stärker ausgeprägt sind als im Ostteil der Stadt. Insbesondere die Gymnasiallehrer fühlen sich am deutlichsten isoliert, in eher desintegrierten Kollegien arbeitend und mit der geringsten Zukunftsübereinstimmung ausgestattet. Doch es wird auch klar,

2 Auf diese „Gemeinsamkeiten“ verwies auch die Umformung der Rohpunktwerte in eine Dreierskala, die wir auch auf Signifikanz prüften. Die absoluten Häufigkeiten konnten sich um bis zu 17 Prozentpunkte in bezug auf völlige bzw. überwiegende Zustimmung im Ost-West-Vergleich unterscheiden.

daß ihnen insbesondere die Gesamtschullehrer an Schulen ohne gymnasiale Oberstufe nahe stehen. Diese Identitätsschwierigkeiten werden sich dabei aber nicht aus der gleichen Quelle speisen, so unsere These. Gesamtschullehrer zweifeln wohl eher an ihren Schulen und der damit verbundenen Klientel, während Gymnasiallehrer an sich selbst und ihren Kooperations- und Kommunikationsbeziehungen in den Kollegien zweifeln, eine Tendenz, die sich insbesondere durch die starke fachwissenschaftlich-individuelle Option dieser Gruppe erklären läßt.

5. Bedeutung der Schulleitung

Schon früh hat die bundesdeutsche Erziehungswissenschaft darauf aufmerksam gemacht, daß für die Entwicklung eines kollegialen Klimas an einer Schule die Art und Weise wichtig zu sein scheint, „in welcher ein Schulleiter mit der Spannung von rechtlich fixierten Weisungs- und Kontrollrechten und faktischen Realisierungsmöglichkeiten umgeht“ (BAUMERT 1980, S. 668). Trotzdem blieb der Schulleiter lange Zeit eher ein „marginal man“ der Schulforschung (DÖRING 1981, S. 195). Erst die Arbeiten zur Qualität und Güte von einzelnen Schulen in den achtziger Jahren brachten ihn mit in den Mittelpunkt der Analyse (vgl. BAUMERT/LESCHINSKY 1986; AURIN 1990; STEFFENS/BARGEL 1993; für den amerikanischen Raum LENZ 1991). Insgesamt zeichneten alle bisherigen Analysen eine ähnliche Perspektive: Die rechtliche Stellung des Schulleiters im bundesdeutschen Bildungssystem und seine faktisch eingeschränkten Einflußmöglichkeiten in bezug auf den Unterrichtsalltag verweisen ihn darauf, „den strukturellen Machtmangel durch Überzeugungskraft, persönlichen Einfluß und eine enge Bindung des Kollegiums an Normen einer gemeinsamen Schulkultur auszugleichen“ (BAUMERT/LESCHINSKY 1986, S. 24).

Für unsere Untersuchung konstruierten wir 15 Items, die versuchten, das Schulleiterhandeln aus unterschiedlichen Richtungen auszuleuchten, wobei wir vor allem darauf achteten, sowohl nach Regeln und ihrem Einhalten im Schulkontext zu fragen als auch deren Nichteinhaltung zum Thema zu erheben. Wieder rechneten wir Faktorenanalysen, prüften die gefundenen Items auf Reliabilität und legen in Tabelle 4 die Unterschiede in den Rohpunktwerten für die addierten drei neuen Variablen vor:

1. paedd: „Die Schulleitung ist an einer guten Zusammenarbeit im Kollegium sehr interessiert und unterstützt sie nachhaltig.“
 „In unserer Gesamtkonferenz besprechen wir pädagogische Probleme unserer Schule.“
 „An unserer Schule arbeiten alle Hand in Hand.“
(Pädagogische Schulleitungsorientierung)
2. mand: „Hier weiß der Schulleiter immer, was gerade unter den Schülern diskutiert wird.“
 „Unser Schulleiter hat eine konkrete Vorstellung davon, wie unsere Schule in naher Zukunft aussehen soll.“
 „Wenn ich meinen Schulleiter sprechen will, ist er für mich da.“
 „Mein Schulleiter ist immer mal wieder im Schulgebäude unterwegs.“
(Managementorientierung des Schulleiters)
3. uneind: „Unsere Schulleitung ist sich oft uneinig.“
 „Pädagogische Probleme besprechen wir hier weniger mit der Schulleitung.“
(Inkonsistentes Leitungsverhalten)

Tabelle 4 zeigt, daß die Bedeutung der Schulleitung im Ost-West-Vergleich die größte Variationsbreite in den von uns ermittelten drei Themengebieten Kooperation, Schulleitung und Probleme bei der täglichen Unterrichtsarbeit erbringt.

Tabelle 4: Bedeutung der Schulleitung

Indizes	Schulart	Ost		West		sig. $p \leq 0.05$
		Mean	Stdv.	Mean	Stdv.	
pädagogische Schulleitungs- orientierung (paedd)	G	6.51	2.56	7.65	2.70	0.000
	O	7.43	2.53	6.81	2.42	-
	O/OG	9.81	2.26	6.45	1.90	0.000
	OG	8.00	2.37	9.11	2.46	0.002
Management- orientierung des Schulleiters (mand)	G	8.74	3.23	10.53	2.98	0.000
	O	9.06	3.30	8.71	2.70	-
	O/OG	11.72	2.84	8.97	2.34	0.000
	OG	9.26	2.76	10.43	3.08	0.006
inkonsistentes Leitungsverhalten (uneind)	G	7.76	1.72	7.25	1.82	0.009
	O	7.50	1.85	8.29	0.90	0.023
	O/OG	5.72	1.76	7.85	1.20	0.000
	OG	7.46	1.63	6.98	1.70	0.047

Die neu konstruierten Variablen sind im Ost-West-Vergleich signifikant in den Schularten voneinander verschieden. Insgesamt heißt dies für uns, daß in den Ostberliner Grundschulen und Gymnasien deutlich mehr aus den Schulleitungen bzw. von den Schulleitern selbst für die interne Kommunikation nach Ansicht der Lehrerinnen und Lehrer getan wird als in den Vergleichsschularten im Westteil der Stadt. Die beiden Gesamtschularten bringen dabei jedoch das Gegenteil hervor. Hier wird das Schulleitungs- bzw. Schulleiterhandeln deutlich positiver eingeschätzt als im Ostteil der Stadt. Dies dürfte auf die mit der Schulart verbundenen stärkeren Koordinationsnotwendigkeiten und die längeren Erfahrungen mit dieser Arbeit im Westen hervorgehen. Auch hier zeigt sich wieder der Unterschied zwischen den Gesamtschulen mit und ohne Oberstufe im Ostteil Berlins. Das Schulleitungshandeln wird an den Schulen ohne Oberstufe konsistenter eingeschätzt als an denen mit Oberstufe, worauf auch die Umformung der Rohpunktwerte in eine Dreierskala verwies:

Nur 15,2% der Ostberliner Gesamtschullehrer an Schulen mit Oberstufe stellen ihrem Schulleiter ein eher positives Zeugnis aus, hingegen 64,1% an den Grundschulen, fast 30% der Lehrer an diesen Schulen machen ein uneindeutiges Regelwerk aus und sprechen eher weniger über pädagogische Probleme mit ihren „Spitzen“. Schulleiter im Ostteil der Stadt in diesem Bereich besitzen demnach die stärksten Probleme nach Ansicht ihrer Lehrer in Bezug auf die Schulleitungsrolle. In beiden Gesamtschularten des Westens wird das Leitungsverhalten zu mehr als 20 Prozentpunkten besser eingeschätzt, als das an den Grundschulen bzw. Gymnasien in diesem Teil der Stadt (G 40,8%, O 61,9, O/OG 62,1, OG 40,0) der Fall ist.

6. Probleme bei der täglichen Unterrichtsarbeit

Die Arbeit von RUTTER u. a. (1980) hat uns sehr früh darauf aufmerksam gemacht, daß allgemeine Arbeitsbedingungen und Einstellungen der Lehrer gegenüber den Schülern, gemeinsame Aktivitäten von Lehrern und Schülern,

Tabelle 5: Probleme bei der täglichen Unterrichtsarbeit						
Indizes	Schulart	Ost		West		sig $p \leq 0.05$
		Mean	Stdv.	Mean	Stdv.	
einzelschulische Leistungsorientierung (schullei)	G	11.58	3.08	12.44	3.40	0.018
	O	14.89	2.22	16.76	2.12	0.002
	O/OG	13.47	3.62	11.28	2.64	0.006
	OG	10.27	2.69	11.51	2.61	0.001
positive schulische Beratungssituation (schulber)	G	9.34	2.42	9.65	2.17	–
	O	10.83	2.34	11.00	2.03	–
	O/OG	11.14	2.20	10.07	1.83	0.034
	OG	9.57	1.71	9.93	1.94	–
indifferente Leistungsanforderung (schulcao)	G	24.98	4.31	24.58	4.54	–
	O	20.75	3.50	19.43	3.49	–
	O/OG	21.11	4.27	23.34	3.63	0.022
	OG	25.41	2.65	23.11	3.19	0.000

Mitverantwortung der Schüler innerhalb der Schule und Leistungen bzw. Lernerfolg nachdrücklich das soziale Klima an Schulen prägen (S. 229). Wir versuchten deshalb Items für die Berliner Gegebenheiten zu bilden, die das Verhältnis von Lehrern zu Schülern in den einzelnen Schularten wiedergeben sollten und Auskunft über die leistungsbezogene Unterrichtsarbeit bringen. Die folgenden Faktoren ergaben sich nach den Berechnungen (vgl. Tab. 5):

1. schullei: „Wir haben hier eine sehr homogene Schülerschaft, die sich versteht und deren Eltern untereinander ähnliche Erziehungsvorstellungen vertreten.“
„Das Leistungsniveau unserer Schule ist so hoch, daß auch ich meine Kinder hierherschicken würde.“
„Meine Schule hat einen sehr guten Ruf. Wir könnten in jedem Schuljahr mehr Schüler aufnehmen, als wir Platz haben.“
„Mit der Disziplin an meiner Schule bin ich zufrieden.“
(Einzelschulische Leistungsorientierung)
2. schulber: „Unsere Schüler identifizieren sich mit ihrer Schule.“
„Auch nach dem Unterricht kümmern wir uns um die Probleme unserer Schüler.“
„Meine Schüler haben Vertrauen zu mir.“
„Mit der Disziplin an meiner Schule bin ich zufrieden.“
(Positive schulische Beratungssituation)
3. schulcao: „An unserer Schule haben wir zu viele Schüler, die eigentlich nicht hierhergehören.“
„Ich würde lieber leistungsstärkere Schüler unterrichten.“
„Wir müssen an unserer Schule Leistungsanforderungen zurückschrauben, damit mehr Schüler mitkommen.“
„Bei uns geht es öfter ‚drunter und drüber‘.“
„Wir können hier nicht zu jeder Zeit auf die persönlichen Probleme unserer Schüler eingehen.“
„Es kommt immer öfter vor, daß ich meine Schüler nicht mehr verstehe.“
(Indifferente Leistungsanforderungen)

Zunächst fällt auf, daß an den Ostberliner Schulen eine deutlichere Leistungsorientierung zu verzeichnen ist als an den Westberliner Schulen. Für die Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe gilt dies jedoch nicht. Westberliner Gesamtschullehrer an Schulen mit gymnasialer Oberstufe sind sich in bezug auf ihre Gymnasialkollegen ähnlich und folgen an zweiter Stelle im Vergleich aller

Schularten über die Regionen (Mean 11.28). Am indifferentesten können die Westberliner Gesamtschullehrer an Schulen ohne Oberstufe mit ihrer Einschätzung bezeichnet werden. Daß sowohl die Ost- wie Westberliner Gesamtschullehrer an Schulen ohne Oberstufe für sich mit der Möglichkeit einzelschulischer Leistungsorientierung abgeschlossen haben, zeigte auch die Umformung der Rohpunktwerte in eine Dreierskala (schullei). 85,7% der Westberliner und 59,6% der Ostberliner Kollegen gaben an, diese Orientierung wenig oder gar nicht in ihrem Schulkontext wiederzufinden. 76,2% dieser Westberliner Population und 58,4% der Ostberliner machten darauf aufmerksam, daß es unabwiesbare Schwierigkeiten mit der Schülerklientel gibt (schulcao) (West: G 28,0%, O/OG 17,2, OG 30,5; Ost: G 20,0, O/OG 53,4, OG 7,2).

Zusammengefaßt heißt dies für uns: Gesamtschullehrer an Schulen ohne Oberstufe im Westteil Berlins und beide Gesamtschullehrergruppen im Ostteil sind geprägt vom deutlichen Abweis individueller Leistungsförderungen und -potentiale in ihren Schulen. Westberliner Lehrer aller Schularten schätzen dabei insgesamt das Leistungspotential in ihren Schulen homogener ein als ihre Ostberliner Kollegen. Für am leistungsfähigsten in bezug auf ihre Schulen halten Gymnasiallehrer ihre Schulart im Ostteil Berlins. Das Gymnasium wird hier am deutlichsten als Leistungsschule mit dem dazugehörigen Schülerklientel aufgefaßt.

7. Regressionsmodell

Der Ost-West-Vergleich in bezug auf die berufliche Zufriedenheit hatte uns darauf aufmerksam gemacht, daß die Zufriedenheit mit der beruflichen Rolle und die Einschätzung der schulpolitischen Entscheidungen durch Administration und Politik im Ost-West-Vergleich deutlich getrennt werden und sich nicht signifikant voneinander unterscheiden, während es in bezug auf die schulinternen Bedingungsvariablen in den einzelnen Schularten erhebliche Unterschiede gibt. Wir prüften deshalb zum Schluß, ob diese Bedingungsvariablen Einfluß auf die Berufszufriedenheit besitzen, und rechneten dafür zunächst lineare Einfachregressionen zwischen den hier vorgestellten unabhängigen Variablen und der abhängigen Variable Berufszufriedenheit (vgl. Tab. 6).

Zunächst fällt auf, daß alle vorgestellten internen Bedingungsvariablen insbesondere bei den Westberliner Grund- und Gymnasiallehrern wirken. Hier errechneten wir eine Varianzaufklärung von bis zu 19%, wobei diese, bis auf die Variable *schulcao* und *schullei*, fast identische Werte erbrachte. Das heißt, die vorgestellten schulinternen Bedingungsvariablen erbringen im Westteil der Stadt einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur beruflichen Zufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern. Insbesondere die Variablen über die Probleme bei der täglichen Unterrichtsarbeit sind dabei prägend. Konsistente Leistungsfähigkeit und eine positive schulische Beratungssituation wirken positiv, hingegen indifferente Leistungsanforderungen negativ. Dies wird deutlich unterstützt von einem als positiv empfundenen Schulleitungsstil. An Gesamtschulen ohne gymnasiale Oberstufe wirkt dieser Zusammenhang besonders deutlich.

Im Vergleich zu den Einschätzungen von Lehrerinnen und Lehrern im Westteil Berlins erbringen die Zusammenhänge von beruflicher Zufriedenheit und

Tabelle 6: r^2 -Ost/West – Schulinterne Bedingungsvariablen auf Berufszufriedenheit (β – bzw. +, $p \leq 0.05$)

Variable	Grundschule		Gesamtschule ohne Oberstufe		Gesamtschule mit Oberstufe		Gymnasium	
	Ost	West	Ost	West	Ost	West	Ost	West
iso	0.02762	0.05715 –	0.01090	0.01140	0.04551	0.00070	0.02133	0.05124 –
koopera	0.04193 +	0.13063 +	0.01526	0.03270	0.06215	0.01509	0.03719	0.10973 +
antkoop2	0.00716	0.09007 –	0.07616	0.00665	0.01242	0.00030	0.03516	0.08216 –
paedd	0.02028	0.15471 +	0.02701	0.02673	0.05599	0.10260	0.09078 +	0.12378 +
mand	0.00527	0.11281 +	0.06346	0.00133	0.00211	0.00114	0.07810 +	0.09384 +
uneind	0.01358	0.05292 –	0.04776	0.01190	0.04968	0.00915	0.01673	0.04675 –
schullei	0.05737 +	0.16521 +	0.14368 +	0.28441 +	0.03098	0.00575	0.05246 +	0.08086 +
schulber	0.01734	0.18413 +	0.13021 +	0.30587 +	0.03030	0.03192	0.04623 +	0.13411 +
schulcao	0.07725 –	0.19937 –	0.19337 –	0.31492 –	0.02071	0.00699	0.02908	0.08618 –

schulinternen Wirkungsmechanismen im Ostteil der Stadt, wenn überhaupt, nur eine Varianzaufklärung von ca. 50% des westlichen Zusammenhangs. Dies gilt auch für Gesamtschulen ohne gymnasiale Oberstufen. Daß sowohl im Ost- wie Westteil Berlins Zusammenhänge zwischen den vorgestellten Variablen und der beruflichen Zufriedenheit an Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe nicht signifikant werden, muß dabei zunächst unaufgeklärt bleiben.

Wir rechneten sodann ein multiples Regressionsmodell mit allen vorgestellten schulinternen Bedingungsvariablen auf die berufliche Zufriedenheit, um festzustellen, was tatsächlich in einem Gesamtmodell noch signifikant auf die berufliche Zufriedenheit wirkt (vgl. Tab. 7).

Das multiple Regressionsmodell aus schulinternen Bedingungsvariablen auf die berufliche Zufriedenheit erbringt für die Westberliner Grund- und Gymnasiallehrer einen Zusammenhang von bis zu 27%. Dieser Zusammenhang ist dabei fast dreimal so stark wie der im Ostteil der Stadt. An Gesamtschulen ohne Oberstufe erbringt allein die Variable *schulcao* einen signifikant negativen Zusammenhang von 32%. Im Vergleich zum Ostteil der Stadt ist dieser damit fast doppelt so stark. Indifferente Leistungsanforderungen werden in diesem Bereich also deutlich als Belastung empfunden und prägen damit nachhaltig die berufliche Zufriedenheit. Eine positive einzelschulische Beratungssituation in Verbindung mit einem als konsistent empfundenen Schulleitungshandeln prägt hingegen signifikant die berufliche Zufriedenheit an Grundschulen und Gymnasien im Westteil der Stadt. Dies gilt für den Ostteil nicht, eher wirken hier

Tabelle 7: Multiple Regression – Schulinterne Bedingungsvariablen auf Berufszufriedenheit

GrundschuleOst: Berufszufriedenheit \leftarrow schulcao [r^2 0.08250 (-)]West: Berufszufriedenheit \leftarrow schulber [r^2 0.19229 (+)] \rightarrow paedd [r^2 0.24877 (+)]
 \rightarrow schulcao [r^2 0.27345 (-)]**Gesamtschule ohne Oberstufe**Ost: Berufszufriedenheit \leftarrow schulcao [r^2 0.18150 (-)] \rightarrow schullei [r^2 0.25375 (+)]West: Berufszufriedenheit \leftarrow schulcao [r^2 0.32657 (-)]**Gesamtschule mit Oberstufe**Ost: Berufszufriedenheit $\leftarrow r^2$ /West: Berufszufriedenheit $\leftarrow r^2$ /**Gymnasium**Ost: Berufszufriedenheit \leftarrow paedd [r^2 0.09978 (+)]West: Berufszufriedenheit \leftarrow schulber [r^2 0.18047 (+)] \rightarrow paedd [r^2 0.23743 (+)]

indifferente Leistungsanforderungen an den Schulen auf die berufliche Zufriedenheit, wenn überhaupt. Der Wirkungszusammenhang eines besonders konsistenten Schulleitungshandelns an Ostberliner Gymnasien kann dabei fast außer acht gelassen werden.

8. Zusammenfassung

Die schulinternen Berufsvollzüge in bezug auf Kooperation und Kommunikation im Lehrerkollegium, die Bedeutung der Schulleitung und die Probleme bei der täglichen Unterrichtsarbeit unterscheiden sich signifikant zwischen Ost- und Westberliner Lehrern in Grund- und Gesamtschulen sowie Gymnasien. Sie wirken sich auf die berufliche Zufriedenheit dabei nur im Westteil der Stadt deutlich bis zu einer Varianzaufklärung von fast 30% aus. Die berufliche Zufriedenheit ist dennoch über die Stadthälften ähnlich verteilt und nicht signifikant voneinander verschieden. Im Durchschnitt gaben 71% im Ostteil und 72,9% im Westteil an, mit ihrer derzeitigen beruflichen Situation durchaus bzw. sehr zufrieden zu sein. Signifikante Unterschiede ergaben sich nur in bezug auf einzelne Schularten. Gesamtschullehrer im Ostteil der Stadt, an Schulen mit und ohne gymnasialer Oberstufe, haben dabei die deutlichsten Schwierigkeiten, die sich nur mit denen von Westberliner Kollegen an Schulen ohne Oberstufe vergleichen lassen. Einig sind sich West- wie Ostberliner Lehrer in ihrem Abweis gegenüber der schulpolitischen „Großwetterlage“ in der Stadt, wobei Ostberliner Lehrer eher etwas zurückhaltender zeichnen.

Unter Einschluß der schulinternen Berufsvollzüge kommen wir dabei zu der Aussage, daß insbesondere die Gesamtschullehrer an Gesamtschulen ohne Oberstufe im Westteil der Stadt und ihre Kollegen an Schulen mit Oberstufe im Ostteil die deutlichsten Probleme mit ihren Schulen besitzen. Grundschullehrer und Gymnasiallehrer im West- wie im Ostteil sind hingegen am deutlichsten mit ihren Berufsvollzügen zufrieden. Hier sind Angleichungsprozesse sichtbar, die

darauf hindeuten, daß sich unterschiedliche berufliche Herkünfte unter dem neuen, westlich geprägten Schuldach aufeinander zubewegen, der institutionellen Transformation auch die habituelle folgt, weil dies die „Kleinarbeit der Schulstuben“ (LITT) unter den neuen Bedingungen gebietet. Die Berliner Gesamtschullage kann dafür jedoch nicht herangezogen werden. Dies ist aber nicht der Transformation geschuldet, sondern den Problemen, die diese Schullage selbst produziert und zukünftig bearbeiten muß.

Literatur

- AURIN, K. (Hrsg.): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn 1990.
- AURIN, K. (Hrsg.): Auffassungen von Schule und pädagogischer Konsens. Fallstudien bei Lehrerkollegien, Eltern- und Schülerschaft von fünf Gymnasien. Stuttgart 1993.
- BAUMERT, J.: Aspekte der Schulorganisation und Schulverwaltung. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht: Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Band 1: Entwicklungen seit 1950. Reinbek 1980, S. 589–748.
- BAUMERT, J.: Auf dem Weg zur neuen Dreigliedrigkeit? – Zur Differenzierung des Sekundarschulangebots in Berlin (West). In: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (Hrsg.): Sekundarschulen unter Konkurrenzdruck – Fallstudien aus dem viergliedrigen Schulsystem. Wiesbaden 1986, S. 79–102.
- BAUMERT, J./LESCHINSKY, A.: Berufliches Selbstverständnis und Einflußmöglichkeiten von Schulleitern. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 247–266.
- DÖRING, P. A.: Der Schulleiter zwischen Kultusadministration und Schulpädagogik. In: W. TWELLMANN (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Band 2: Die Schule als Institution und Organisation. Düsseldorf 1981, S. 195–215.
- FEND, H.: Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim/Basel 1982.
- FEND, H.: „Gute Schule – schlechte Schule“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die deutsche Schule 78 (1986), S. 275–293.
- FEND, H.: Schulkultur und Schulqualität. In: A. LESCHINSKY (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. 34. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel 1996, S. 85–97.
- GEHRMANN, A.: Schule in der Transformatin. Eine empirisch-vergleichende Untersuchung an vier Gesamtschulen im Berliner Bezirk Treptow (1991–1993). Frankfurt a. M. 1996.
- GEHRMANN, A./HÜBNER, P./WERLE, M.: Die Transformation der Lehrerrolle in den neuen Bundesländern. Vorstudie zu Professionalisierung und Schulentwicklung für eine qualitative wie quantitative Erhebung im Ost-West-Vergleich. Berlin 1995.
- HÜBNER, P.: Innovationsbereitschaft Berliner Lehrerinnen und Lehrer unter Berücksichtigung von Arbeitszeit und Arbeitsbelastung. (Manuskript) Berlin 1994.
- HÜBNER, P.: Die Vereinigung des Schulsystems am Beispiel Berlins. In: G. FLÖSSER/H.-U. OTTO/K.-J. TILLMANN (Hrsg.): Schule und Jugendhilfe. Neuorientierung im deutsch-deutschen Übergang. Opladen 1996, S. 63–79 (a).
- HÜBNER, P.: Die Vereinigung des Berliner Schulsystems und das Problem zweier pädagogischer Berufskulturen. In: W. BÖTTCHER (Hrsg.): Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild. Weinheim/München 1996, S. 202–220 (b).
- HÜBNER, P.: Schulpolitische Grundorientierungen und Reformbereitschaft von Lehrerinnen und Lehrern im Integrationsprozeß des Berliner Schulsystems. In: D. BENNER/H. MERKENS/T. GATZEMANN (Hrsg.): Pädagogische Eigenlogiken im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern. Neue Ergebnisse aus der an der Freien Universität Berlin und der Humboldt-Universität zu Berlin eingerichteten DFG-Forscherguppe. Berlin 1996, S. 84–121 (c).
- HÜBNER, P./WERLE, M.: Arbeitszeit und Arbeitsbelastung Berliner Lehrerinnen und Lehrer. In: S. BUCHEN u. a. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung. Bd. 1 Weinheim/München 1997, S. 203–226.
- LENZ, J.: Die Effective School Forschung der USA – ihre Bedeutung für die Führung und Lenkung von Schulen. Frankfurt a. M. 1991.

- LITT, TH.: Pädagogik und Kultur. Kleine Pädagogische Schriften 1918–1926. Hrsg. von F. NICOLIN. Bad Heilbrunn 1965.
- RIEDEL, K./GRIWATZ, M./LEUTERT, H./WESTPHAL, J.: Schule im Vereinigungsprozeß. Probleme und Erfahrungen aus Lehrer- und Schülerperspektive. Frankfurt a. M. 1994.
- ROLFF, H. G.: Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991), S. 865–886.
- RUTTER, M./MAUGHAN, B./MORTIMER, P./OUSTON, J.: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim/Basel 1980.
- STEFFENS, U./BARGEL, T. (Hrsg.): Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied 1993.
- TENORTH, H.-E.: Die professionelle Konstruktion von Schule – Historische Ambivalenz eines Autonomisierungsprozesses. In: A. LESCHINSKY (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. 34. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel 1996, S. 285–298.
- TERHART, E.: Kommunikation im Kollegium. In: Die deutsche Schule 79 (1987), S. 440–449.
- TERHART, E.: SchulKultur. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994), S. 685–69.
- TERHART, E./CZERWENKA, K./EHRICH, K./JORDAN, F./SCHMIDT, H. J.: Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt a. M. 1994.
- TILLMANN, K. J. (Hrsg.): Was ist eine gute Schule? Hamburg 1989.
- TILLMANN, K. J.: Staatlicher Zusammenbruch und schulischer Wandel. Schultheoretische Reflexionen zum deutsch-deutschen Einigungsprozeß. In: P. DUDEK/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang. 30. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel 1993, S. 29–47.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Peter Hübner, Dr. Axel Gehrmann, Freie Universität Berlin,
Institut für Schulpädagogik und Bildungssoziologie, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin.